

## Articles

# Itineraris escolars de joves immigrants d'ascendència sud-americana: una proposta de tipologies

## Young immigrant educational pathways: a proposed typology

Andreu Termes López

Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona

Correspondència: Andreu Termes López.

Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.

Av. Eix Central. Edifici B. 08193 Bellaterra (Barcelona).

Tel.: 935 811 152.

A/e: [andreu.termes@uab.cat](mailto:andreu.termes@uab.cat).

Data de recepció de l'article: juny 2013

Data d'acceptació de l'article: setembre 2015

### Resum

En aquest article es combinen dues aproximacions per tal de contextualitzar i entendre les transicions escolars —i en menor grau laborals— de joves immigrants sud-americans a Catalunya a la dècada del 2000. D'una banda, es presenten els itineraris escolars estadísticament més rellevants, obtinguts a partir de l'anàlisi estadística de l'Enquesta de transició educativo-formativa i inserció laboral (ETEFIL), fonamentalment. I, paral·lelament, d'una altra banda, es presenten set trajectòries escolars de joves sud-americans que han arribat recentment a l'Hospitalet de Llobregat; aquestes trajectòries permeten il·lustrar a través de mecanismes explicatius aquests itineraris. Alguns d'aquests mecanismes fan referència a processos migratoris (dispositius d'acollida, diferències escolars en origen i en destinació, expectatives del professorat i efecte etiquetatge), discriminació i conflicte interètnic, característiques familiars, pressió del grup d'iguals, etc. Les set trajectòries són fruit d'un treball de camp que consta d'un seguiment de tota una cohort de 4t d'educació secundària obligatòria (ESO) d'un petit institut del barri de la Florida de l'Hospitalet de Llobregat, al llarg de quatre anys (2007-2011).

**Paraules clau:** sociologia, sociologia de l'educació, migracions, relacions interètniques, mètodes d'investigació social.

### Abstract

This paper combines two parallel approaches in order to contextualize and understand the school transitions – and to a lesser extent labor transitions – of young South American immigrants who reached Catalonia in the first decade of the 21st century. On the one hand, the statistically most important school itineraries, obtained through quantitative analysis, are presented. Likewise, seven school trajectories of young South Americans recently settled in L'Hospitalet de Llobregat are presented; these trajectories illustrate the itineraries by means of explanatory mechanisms. Some of these mechanisms involve migratory processes (reception arrangements, school differences in origin and destination, teachers' expectations

and labelling effect), discrimination and inter-ethnic conflict, family characteristics and peer group pressure, among others. The seven trajectories are the result of fieldwork which was based on the monitoring of an entire cohort of the 4th year of ESO (Compulsory Secondary Education level) of a small high school of La Florida neighborhood in the city of L'Hospitalet de Llobregat during 4 years (2007-2011).

**Keywords:** sociology, sociology of education, migrations, inter-ethnic relations, social research methods.

## 1. Introducció

En aquest article<sup>1</sup> es presenten una sèrie de tipologies d'itineraris escolars a Catalunya (tant d'alumnat autòcton com immigrant), que estan —paral·lelament— il·lustrades per set trajectòries escolars<sup>2</sup> —i, en menor grau, laborals— de joves sud-americans arribats a un institut de l'Hospitalet de Llobregat. La construcció d'itineraris i trajectòries ha seguit un doble procés. En primer lloc, la caracterització dels itineraris escolars ha utilitzat l'explotació de l'enquesta de transició educativo-formativa i inserció laboral (ETEFIL, 2005), de l'Institut Nacional d'Estadística (INE), elaborat per García *et al.* (2013); també, tot i que en menor grau, amb dades del Departament d'Ensenyament. En segon lloc, la caracterització dels mecanismes explicatius, en clau biogràfica i longitudinal, s'ha esbossat a partir de set trajectòries particularment il·lustratives. La identificació tant de trajectòries com de mecanismes és fruit del seguiment d'una cohort de 4t d'ESO d'un petit institut del barri de la Florida de l'Hospitalet de Llobregat, al llarg de quatre anys (2007-2011), utilitzant enquestes, grups de discussió i, sobretot, entrevistes obertes.

Els resultats d'aquest exercici metodològic apunten diferents resultats: *a)* la identificació d'itineraris d'abandó escolar, continuïtat en secundària (batxillerat i graus mitjans, GM), i en estudis superiors universitaris; *b)* l'existència de diferències en els itineraris escolars d'alumnat autòcton i immigrant, particularment relatius a la graduació en ESO i a les preferències academicoprofessionalitzadores; *c)* l'aportació de mecanismes explicatius, de caràcter longitudinal i biogràfic, narratius, i no deterministes, que fan referència fonamentalment al procés migratori (i diferències entre sistemes educatius en origen i destinació), a les característiques de la institució escolar amb relació a la diversitat cultural i ètnica (dispositius d'acollida, expectatives del professorat), i a altres factors compartits per alumnat autòcton i immigrant (p. ex., pressions i orientacions familiars, del grup d'iguals, etc.).

## 2. Una proposta metodològica de construcció de tipologies

Per tal de complementar itineraris i trajectòries, aquest article es basa en la combinació de dues estratègies metodològiques. En primer lloc, la caracterització i tipologització dels itineraris escolars quantitativament més habituals (a través de dades ETEFIL i del Departament d'Educació). Aquesta aproximació quantitativa permet copsar grans tendències: diferències en els itineraris (presències en diferents vies, taxes de graduació, etc.) segons l'origen (autòcton-estranger, diferències segons naci-

1. Aquest article és una reelaboració de la comunicació «Tipologies d'itineraris escolars de joves sud-americans» exposada al VI Congrés Català/Internacional de Sociologia, organitzat per l'Associació Catalana de Sociologia (ACS) i que va tenir lloc a Perpinyà el 25, 26 i 27 d'abril de 2013.

2. Els itineraris són constructes socials fruit de les trajectòries biogràfiques complexes dels individus; en aquest sentit, hi ha tantes trajectòries com individus, però s'agrupen en tipologies d'itineraris (Merino *et al.*, 2006). El marc teòric que ha guiat la construcció d'aquestes tipologies i d'aquests itineraris ha estat el del Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) de la Universitat Autònoma de Barcelona (Casal, García, Merino i Miguel Quesada, 2006 i 2007).

onalitats), tipologies d'itineraris longitudinals (fracàs acadèmic amb graduació i sense, vies professionalitzadores, vies acadèmiques), etc. Ara bé, aquesta aproximació presenta algunes limitacions relatives. Algunes són relatives a les fonts: les dades del Departament d'Ensenyament són estoc (i només l'ETEFIL presenta dades de flux o longitudinals). Així mateix, cap de les dues no informa sobre el lloc de naixement (ni informació relativa al procés migratori) de l'alumnat. A més a més, si bé les dades del Departament recullen l'alumnat estranger a Catalunya, la mostra de l'ETEFIL infravalora els i les joves estrangers i d'origen immigrant. D'altres limitacions són relatives a la mateixa naturalesa de la metodologia quantitativa: problemes en la identificació de mecanismes de causalitat (o confondre-les amb associació); dificultat a l'hora de copsar les lògiques interpretatives i narratives dels subjectes (i centrar-se exclusivament en perspectives sistèmiques o institucionalistes); perill de no atendre casos minoritaris (el «substancialisme» que denuncia Martín Criado, 2010); possibilitat de reduir la complexitat del fenomen migratori al binomi nacional/autòcton; etc.

Així doncs, per tal de copar les transicions escolars d'una manera més global, i superar aquestes limitacions relatives de l'aproximació macroquantitativa, és fructífer combinar aquella aproximació amb una de microqualitativa, que permeti identificar mecanismes causals i lògiques interpretatives (expectatives, percepcions, estratègies), en clau biogràfica i longitudinal.

L'aproximació qualitativa es basa en les tipologies prèviament identificades quantitativament (a través de l'ETEFIL). Així, d'acord amb aquests itineraris, s'utilitzaran set trajectòries concretes que les il·lustraran. L'elecció d'aquests set casos és fruit del seguiment d'una cohort de 4t d'ESO al llarg de quatre anys (2007-2011) d'un petit institut del barri de la Florida de l'Hospitalet de Llobregat, amb alta presència d'alumnat estranger, particularment sud-americà (Termes, 2013). El treball de camp inclogué 183 enquestes (147 enquestes, a l'alumnat de 4t d'ESO, el 2007; i 36 més al final de 2010), 5 grups de discussió (4 a l'alumnat i 1 al professorat); 8 entrevistes a informants privilegiats, i 18 entrevistes obertes de caràcter biogràfic.

Els itineraris estan presentats en forma de narracions, i elaborats sobretot a partir de les entrevistes obertes. Les entrevistes obertes són, metodològicament, l'instrument més precís per a les reconstruccions biogràfiques, ja que permet una aproximació més particularitzada i profunda en les transicions escolars i laborals. Les entrevistes obertes permeten tractar les narracions biogràfiques individuals (Miguel Quesada, 2002), incloent-hi la reconstrucció d'accions i representacions passades (Alonso, 1994), en què aquesta reconstrucció no és una mera transmissió d'informació, sinó també una producció que ens diu molt de l'entrevistat i de les seves circumstàncies en el present (Berger i Luckmann, 1988 [1967]).

Els resultats d'aquestes dues aproximacions són els que presentem en l'apartat següent.

### 3. Resultats

#### 3.1. L'ALUMNAT AUTÒCTON ESTRANGER A CATALUNYA: UNA TIPOLOGIA D'ITINERARIS (APROXIMACIÓ MACROQUANTITATIVA)

Tal com s'ha exposat en la literatura acadèmica (p. ex., Ferrer *et al.*, 2011; Termes, 2012), a Catalunya, al llarg de la dècada 2000-2010, l'alumnat estranger ha augmentat de manera molt important; però aquest augment ha succeït, sobretot, als ensenyaments obligatoris (infantil, primària, ESO) més que no pas als postobligatoris. Alhora aquesta diferència de presència segons nivells és deguda en part a la taxa de graduació a l'ESO.

Així, la gran majoria dels autòctons nacionals es graduen (86 %) de manera molt superior als estrangers (56 %). Hi ha grans diferències segons collectius: nord-americans i europeus (tant de la Unió Europea com de la resta d'Europa) es graduen en un 64-67 %; els sud-americans en un 59 %; les nacionalitats africanes del Magrib entre el 51 % i de la resta de l'Àfrica el 56 %, i l'alumnat de nacionalitat asiàtica o oceànica, el 42 %. En aquest sentit, el fracàs acadèmic funciona com a filtre per a les opcions de continuïtat en els ensenyaments postobligatoris (elaboració pròpia a partir

d'Estadística de l'Educació, sèries anuals 2000-2001 fins a 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya).

Complementàriament, a més a més d'aquesta diferència en la graduació a l'ESO, hi ha també una altra diferència en la continuïtat a la secundària postobligatòria. En l'alumnat estranger hi ha una concentració en els ensenyaments professionals (sobretot cicles formatius de grau mitjà, CFGM) més que no pas en els acadèmics (batxillerat). Un cas a part són els programes de qualificació professional inicial (PQPI), que són el nivell de l'ensenyament català amb un percentatge més elevat d'estrangers, que han passat de representar el 14 % durant el curs 2003-2004 al 32 % el 2009-2010 (vegeu també Blasco i Casado, 2013).<sup>3</sup>

Arran d'aquestes dinàmiques, el percentatge d'estrangers als diversos nivells del sistema educatiu català ha anat augmentant a l'última dècada, si bé no ha estat un augment homogeni. La seva presència ha estat més important als ensenyaments obligatoris (14 % a primària, i 17,7 % a l'ESO), més que no pas als ensenyaments postobligatoris. D'entre aquests ensenyaments, destaca la seva presència sobretot a CFGM (15 %), més que no pas a batxillerat (8 %) o cicles formatius de grau superior (CFGS) (9,6 %): aquestes dades són resultat d'un creixement important al llarg de l'última dècada. Podem veure-ho en la [taula 1](#):

TAULA 1. Percentatge d'estrangers als diferents nivells del sistema educatiu. Catalunya, cursos 2000-2001 fins a 2009-2010

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
<i>Primària</i>	2,8	4,2	6,4	9,0	10,9	12,8	13,8	14,8	15,1	14,1
<i>ESO</i>	3,2	4,4	5,9	7,9	9,1	11,9	13,5	15,8	17,5	17,7
<i>PQPI</i>	—	—	—	14	21	24	26	33	34,8	32,4
<i>Batxillerat</i>	1,2	1,6	2,5	3,4	4,2	5,0	6,0	6,8	7,4	8,1
<i>CFGM</i>	1,4	2,0	3,0	4,3	5,9	7,8	9,8	11,5	12,9	15,4
<i>CFGS</i>	1,2	1,9	2,9	3,7	4,7	5,8	6,8	7,4	7,8	8,6

FONT: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

El percentatge d'alumnat estranger sobre el total del dispositiu permet comparar els itineraris de l'alumnat autòcton i l'alumnat estranger. És a dir, el fet que el percentatge d'alumnat estranger sigui superior a les vies professionals que no pas a les acadèmiques no vol dir, ni de bon tros, que l'alumnat estranger opti majoritàriament pels cicles formatius (i/o PQPI) en detriment de batxillerat, sinó que ho fa de manera comparativament superior a l'alumnat autòcton.

Per tal d'analitzar els itineraris segons nacionalitat (sense comparar-les unes amb les altres), es pot calcular la ràtio entre l'alumnat matriculat a batxillerat i CFGM dins de cada nacionalitat. La ràtio es calcula a partir de l'alumnat total matriculat a batxillerat dividit pel total a CFGM: una

3. Tot i que la distribució d'aquest alumnat estranger varia fortament al llarg del territori. Així, podem observar tres grans situacions: entre el 15 % i el 25 % d'estrangers sota la matrícula total (Baix Llobregat, Catalunya central, Maresme - Vallès Oriental, Vallès Occidental); entre el 25 % i el 40 % (Barcelona, consorci i comarques, Tarragona, Terres de l'Ebre), i entre un 40 % i un 55 % (Girona i Lleida durant el curs 2008-2009). Recordem que, a causa de l'absència de dades, no hi ha dades del Garraf ni del Penedès (elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya i, també, de Coordinació PTT, 2008).

relació igual a 1 indica paritat; una relació superior a 1 indica més alumnat a batxillerat (p. ex., una relació 2 apunta que, per cada 2 estudiants de batxillerat, només n'hi ha 1 de CFGM), i una relació inferior a 1 indica més alumnat a CFGM (p. ex., una relació 0,5 apunta que, per cada 2 estudiants matriculats a CFGM, n'hi ha només 1 a batxillerat):<sup>4</sup>

TAULA 2. Relació entre alumnat matriculat a batxillerat i a CFGM. Catalunya, cursos 2000-2001 fins a 2009-2010

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
<i>Total</i>	3,6	3,2	2,9	2,8	2,6	2,5	2,3	2,2	2,0	1,9
<i>Autòctons</i>	3,6	3,2	2,9	2,8	2,6	2,5	2,4	2,3	2,2	2,1
<i>Estrangers</i>	3,2	2,6	2,4	2,1	1,8	1,6	1,4	1,3	1,2	1,0
<i>UE</i>	5,9	4,7	4,1	4,4	3,6	2,7	2,3	1,9	1,8	1,4
<i>Resta d'Europa</i>	3,3	3,1	3,7	3,5	3,5	2,7	2,0	1,9	1,6	1,5
<i>Magrebins</i>	1,2	1,0	0,9	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
<i>Resta de l'Àfrica</i>	1,6	1,0	1,1	0,9	0,8	0,8	0,7	0,5	0,5	0,4
<i>Amèrica del Nord</i>	14,5	8,7	12,0	8,2	5,4	5,9	7,4	6,6	6,9	7,2
<i>Centreamericans i sud-americans</i>	4,0	3,6	3,0	2,6	2,1	1,8	1,6	1,4	1,3	1,1
<i>Àsia i Oceania</i>	8,2	6,5	3,7	3,9	3,2	2,8	2,9	2,4	1,6	1,6

FONT: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Servei d'Estadística.

Tal com es mostra a la [taula 2](#), hi ha hagut una reducció global de la ràtio (que passa de 3,6 a 1,9). Això és fruit de la tendència a la baixa en la matrícula de batxillerat (de 101.862 durant el curs 2000-2001 a 85.053 durant el curs 2009-2010; és a dir, un -16 %) i a l'alça en el de CFGM (de 28.141 a 45.597 en el mateix període, un +62 %). En aquest sentit, tal com es desprèn de l'Enquesta de població activa (EPA) de l'INE, la formació professional (GM i GS) està adquirint més importància a Catalunya; p. ex., sobre la població amb estudis postobligatoris, la formació professional representa el 24 % en les cohorts 25-34 i 34-44, però només el 16 % en la 45-64.

Aquesta tendència a l'equiparació ocorre en autòctons i en totes les nacionalitats estrangeres: a) comparativament, l'alumnat autòcton es matricula de manera més majoritària a batxillerat (una relació gairebé 2:1), mentre que l'alumnat estranger es matricula de forma similar a batxillerat i a CFGM (relació 1:1); b) hi ha grans diferències segons nacionalitats, en algunes nacionalitats la ràtio afavoreix batxillerat, com europeus, tant de la UE com de la resta d'Europa (1,5 i 1,4); asiàtics i d'Oceania (1,6). Cas a part mereixen els nord-americans (7,2, però amb un nombre molt més baix i menys significatiu que d'altres nacionalitats). Els centreamericans i sud-americans presenten una relació de quasi paritat, però amb més presència a batxillerat (1,1). I, finalment, els africans, tant del Magrib com de la resta de l'Àfrica, tenen més presència a CFGM que a batxillerat (relació 0,5 i 0,4).

La suma de diferències en les taxes de graduació i de ràtios batxillerat/CFGM fa que la presència de cada nacionalitat sigui molt heterogènia segons el nivell, tal com mostra la [taula 3](#):

4. De totes maneres, l'anàlisi de dades estoc és problemàtica metodològicament, fonamentalment per culpa de problemes de repeticions i entrades i sortides del sistema educatiu. Per això és necessari compaginar aquestes dades amb enquestes longitudinals —ETEFIL— o de cohort —p. ex., l'Enquesta de població activa (EPA) de l'INE.

TAULA 3. Percentatge d'alumnat segons la nacionalitat, sobre el total de l'alumnat estranger. Catalunya, cursos 2000-2001 i 2009-2010

	Primària		ESO		Batxillerat		CFGM		CFGS	
	2000-2001	2009-2010	2000-2001	2009-2010	2000-2001	2009-2010	2000-2001	2009-2010	2000-2001	2009-2010
UE	9,4	13,5	8,2	11,2	20,6	17,6	11,0	13,0	12,0	13,3
Resta d'Europa	5,4	3,9	5,5	4,2	12,0	8,3	11,5	5,7	13,9	6,4
Magrib	44,2	28,8	45,7	23,3	14,2	9,8	37,9	22,2	13,6	10,2
Resta de l'Àfrica	6,1	5,3	2,2	3,6	2,3	1,9	4,4	4,5	4,9	4,8
Amèrica del Nord	0,7	0,3	0,6	0,2	2,3	0,9	0,5	0,1	0,5	0,3
Centre/Sud d'Amèrica	27,7	39,8	30,1	47,1	40,0	54,0	31,3	49,6	51,2	61,3
Àsia i Oceania	6,6	8,4	7,7	11,2	8,7	7,4	3,3	4,8	3,8	3,8
Estranger	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

FONT: Elaboració pròpia a partir d'Estadística de l'Educació, sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Per tal de complementar les dades estoc, l'aproximació de flux o longitudinal de l'ETEFIL és extremament útil —si bé infravalora la població estrangera. A partir d'aquesta enquesta, García *et al.* (2013) classifiquen els itineraris de la manera següent:

TAULA 4. Itineraris escolars de la promoció que finalitza l'ESO durant el curs 2000-2001, seguiment en el període 2001-2005

Abandó ESO sense graduat i sense continuïtat escolar	17,6	Abandó ESO sense graduació	20,1	34
Abandó ESO amb intents fallits de reincorporació	2,1			
Abandó i graduació ESO en curs	0,4			
Graduat ESO amb intents fallits	8,7	Acaben obtenint graduat ESO	13,9	
Graduat ESO terminal	5,2			
Batxillerat en curs	5,4	Itinerari de batxillerat	9,8	
Batxillerat terminal	4,4			
Acaben un CFGM via graduat	7,4	Itinerari de CFGM	12,8	32,5
CFGM en curs	2			
CFGM en curs o acabat via batxillerat	1,8			
CFGM via prova accés / PGS	1,4			
CFGM i estudis postobligatoris en curs	0,2	Itinerari de CFGS	9,9	
CFGS en curs	8			
CFGS	1,9			



Universitat en curs	33,1	Itinerari universitari	33,5	33,5
Abandó universitat	0,4			

FONT: García, Casal, Merino i Sánchez (2013).

Aquesta classificació divideix el conjunt de l'alumnat en tres grans grups, que consten, cadascun, d'un terç de l'alumnat total —aproximadament: 1) un primer terç (34 %) dels i de les joves que acaben l'ESO i abandonen el sistema escolar. La majoria l'abandonen després d'una trajectòria d'escolarització amb dificultats, sovint amb repeticions i sense acreditació. D'altres, però, abandonen també a pesar d'haver obtingut el graduat d'ESO. 2) Un segon terç (32,5 %) que han continuat un ensenyament secundari postobligatori. La majoria ha finalitzat amb èxit els estudis, sigui batxillerat o formació professional (CFGM o CFGS); d'aquests, pocs han continuat als ensenyaments universitaris. I 3) un tercer terç (33,5 %) que accedeix a la universitat i fa un itinerari escolar prolongat —que en el moment de l'enquesta continua en curs.

### 3.2. SET TRAJECTÒRIES (APROXIMACIÓ QUALITATIVA/MICRO)

Per tal de complementar aquests itineraris quantitius, a continuació es mostren set trajectòries, escollides perquè s'adeqüen a les tipologies obtingudes de l'ETEFIL: dues trajectòries il·lustren la tipologia d'abandó —amb graduat o sense— (Jeffers i Jennifer); dues trajectòries il·lustren la tipologia de grau mitjà (Ronald i Carlos); una per a la tipologia de batxillerat (Carola María), i una de grau superior (Luisa). I, finalment, del terç acadèmic superior, un cas (Thomas).

#### 1.a. Jeffers. Abandó sense recuperació: èxit laboral o fracàs acadèmic?

El Jeffers va arribar de l'Equador (on començà a cursar primària) el 2001, amb deu anys: primer la seva mare i, després, ell amb el seu pare. A pesar que tant el pare com la mare han cursat estudis postobligatoris, ambdós s'han trobat en feines poc qualificades: ell transportista (conductor de camió) i ella en cura i serveis (ara neteja pisos particulars).

El Jeffers s'autoidentifica com a estudiant aplicat, sense problemes d'assistència. Tot i que des de l'institut li recomanaven continuar estudiant batxillerat, tant ell com la família, però, creien que, en cas de continuar, era millor un CFGM, ja que permetria una inserció laboral més ràpida. Però la inserció es va donar de manera encara més ràpida i directa: en graduar-se de 4t d'ESO va trobar una feina (repartidor de menjar ràpid a domicili, amb jornada completa i salari de 650 € mensuals), i no ha tornat a estudiar.

La trajectòria del Jeffers mostra: a) la relació ambivalent entre inserció laboral i continuïtat acadèmica, en què la primera pot representar un fre per a la segona, especialment en contextos d'expansió econòmica i demanda de mà d'obra no qualificada; b) el sentit subjectiu i biogràfic de l'itinerari (en aquest cas, positiu) pot no coincidir amb el sentit institucional o sistèmic —que en aquest cas seria negatiu.

#### 1.b. Jennifer. Continuïtat i recuperació: sense complir les expectatives?

La Jennifer va néixer a l'Equador i arribà a l'Hospitalet de Llobregat el 2006, on començà a cursar 4t d'ESO. El procés migratori fou iniciat pel seu pare i, posteriorment, arribaren ella i la seva mare. El pare actualment està aturat i la mare treballa al petit comerç (dependent a una xarcuteria).

La Jennifer ha tingut dificultats acadèmiques (assistència irregular a classe, dificultats amb la llengua catalana) i s'autoidentifica com una mala estudiant. Va repetir dues vegades al llarg de l'ESO,

però finalment es va graduar. Davant les dificultats per a seguir la via acadèmica, l'institut li recomanà fer un CFGM, cosa que tant ella com la família creien també que era la millor opció. Així que es matriculà a un GM d'Imatge personal. Però, de totes maneres, el seu rendiment acadèmic al CFGM ha estat irregular: assistència baixa, repetició del primer curs. Es considera desmotivada.

Com a resultat, les relacions familiars, especialment amb la mare, es van veure especialment perjudicades.

A pesar que el seu grup d'iguals presenta una alta orientació laboral (majoritàriament ja amb ocupacions), ella —malgrat intentar-ho— ha estat incapaç d'aconseguir inserir-se laboralment (a excepció de feines temporals en el sector de serveis: cambrera de caps de setmana, segons temporada).

La suma de problemes acadèmics i laborals de la Jennifer, i també de familiars (empitjorament de les relacions familiars, problemes econòmics derivats de la manca de feina del pare), fan que el procés migratori s'hagi de reconfigurar novament. Això planteja dues alternatives: un final definitiu, en què tota la família retorna a l'Equador; o bé una solució intermèdia, en què només hi tornaria el pare —i tant la Jennifer com la mare es quedarien.

En la trajectòria de la Jennifer destaquen: *a)* l'estratègia migratòria familiar diposita bona part de les altes expectatives de mobilitat social ascendent en els fills/es, a través fonamentalment de l'escola; *b)* les altes expectatives familiars i la trajectòria escolar dels fills/es (en termes de resultats, però també de desafecció escolar) poden ser divergents, cosa que pot redundar en tensions intra-familiars; *c)* la crisi econòmica ha implicat la reconfiguració i el replantejament dels projectes migratoris; *d)* hi ha un estatus diferenciats i jeràrquic de les vies (acadèmiques > professionals), tant per part familiar com del professorat.

## 2.a. Ronald. Recuperació acadèmica: passivitat però persistència

El Ronald, nascut a l'Equador, arribà a Cornellà de Llobregat el 2004, amb dotze anys, i ingressà a 2n d'ESO. Actualment viu amb la mare, la germana i el padrastre (autòcton). El seu padrastre està actualment aturat, i la seva mare ha combinat feines precàries al sector de serveis (neteja a domicilis, hostaleria).

L'arribada a Cornellà li va fer «un poco de miedo, porque no sabes lo que hay». La incorporació escolar es va caracteritzar per relatives dificultats de caràcter lingüístic (vehiculades a través de l'aula d'acollida, de la qual «pude salir rápido») i, ahora, de la repetició del curs acadèmic que explica com a resultat de motius de calendari —arribà al març. El Ronald considera injusta aquesta decisió, ja que li ha significat perdre un curs escolar. El curs següent, amb el trasllat familiar a l'Hospitalet, la nova readaptació a un nou centre escolar també afirma que li generà frustració, desorientació i interrupcions en la integració escolar.

Durant la secundària, el Ronald ha viscut conflictes interètnics (entre alumnat de nacionalitat sud-americana, marroquina i d'ètnia gitana) i, també, de bandes juvenils *latins* (Black Panthers i Latin Kings).

A més a més d'aquesta inestabilitat extraescolar i violència percebuda, el final de l'ESO va ser acadèmicament inestable: mals resultats acadèmics (cinc assignatures suspeses inicialment), però que no li impediren obtenir el graduat escolar —si bé amb la forta orientació de matricular-se a formació professional (FP) i no pas a batxillerat. Després d'un any de tràmit en què combinà formació ocupacional amb una primera inserció laboral (mitja jornada, sector de serveis, cura a la gent gran), es matriculà a CFGM (Gestió Administrativa), i, en el futur espera continuar amb CFGM (Auxiliar d'Infermeria) o bé CFGS (família de Fabricació Mecànica).

La trajectòria del Ronald apunta: *a)* dificultats acadèmiques fruit del procés migratori, particularment de caràcter lingüístic (l'aula d'acollida representa, en aquest cas, una opció palliativa insuficient); *b)* experiència escolar poc satisfactòria (*disengagement*) i, ahora, amb poc coneixement del camp escolar (cosa que comporta desorientació); *c)* problemes acadèmics vinculats a violència interètnica i/o de bandes juvenils, i discriminació de caràcter ètnic, i *d)* existència d'un graduat d'ESO amb l'obligació (i promesa recíproca) d'assistir a GM, o «doble graduat».



## *2.b. Carlos. Itinerari professional llarg: persistent en l'intent*

El Carlos va arribar el 2003 a l'Hospitalet de Llobregat, provinent de Bolívia, junt amb la seva mare i els seus germans, mentre el seu pare es quedava en origen. Familiarment, aquest procés migratori ha anat acompanyat de canvis. Al llarg del primer any, van instal·lar-se tots a casa del seu avi, a la Torrassa; al llarg d'aquell any, la mare va conèixer el seu padastre, equatorià; posteriorment van anar a viure a un pis proper, també a la Torrassa. Després d'un altre any, però, es van traslladar al barri barceloní de Sants. La seva mare es dedica a serveis i neteja de llars, mentre que el pare treballa en manteniment (lampista, reparacions d'electricitat i aigua).

Segons la seva narració, l'arribada al sistema educatiu català, amb dotze anys, li va generar problemes tant lingüístics (dificultats amb el català) com relacionals; p. ex., sensació de manca de llibertat per comparació al sistema educatiu d'origen; sensació d'estar en una «etapa de rebeldia [...] del pavo». Considera el sistema educatiu català massa estricte, en què l'alumnat manté una relació pitjor amb el professorat, però superior en termes materials i d'infraestructura. Tot i repetir fins a tres vegades 4t d'ESO, la seva perspectiva era la continuïtat postobligatòria, vinculada a les expectatives familiars; «yo lo tenía claro, porque mi mamá me había traído aquí, [...] lo mínimo que se merece es que yo salga con unos buenos estudios. Y por eso volvía, y repetía tres veces». La continuïtat acadèmica fou professionalitzadora, i en això hi havia consens entre l'orientació de l'institut i les preferències familiars (que afavoria estudis de caràcter aplicat, i evitar —segons ell— les «velleïtats artístiques»). Actualment cursa CFGM d'Electricitat i Electrònica; aquests estudis es vinculen amb la incipient inserció laboral familiar: des de 2008 (ajuda el seu padastre en les petites reparacions), tot i que de manera parcial i segons temporada. El suport familiar (padastre i tiets) pot donar-li suport en la seva inserció, i el seu objectiu és establir-se com a autònom.

La trajectòria del Carlos inclou elements com: *a)* dificultats inicials en l'escolarització, resultat principalment de les diferències entre l'escola d'origen i la de destinació (p. ex., diferències lingüístiques, de relació alumnat-professorat, d'autonomia de l'alumnat); *b)* el procés migratori ha significat canvis importants en l'estructura familiar; però, alhora, la família ha estat clau tant en les transicions escolars com en les laborals; *c)* les altes expectatives familiars —especialment maternes— han estat fonamentats en el fet que les dificultats no desemboquessin en abandó escolar, ans al contrari, sinó en continuïtat acadèmica postobligatòria, i *d)* la continuïtat en formació professional —GM d'Electricitat i Electrònica— és narrada tant en termes d'identitat expressiva com instrumental (en què el valor del títol està positivament vinculat a les possibilitats d'inserció laboral futura que reben el suport familiar).

## *2.c. Carola María. Batxillerat lent: desorientació?*

La Carola María arribà a l'Hospitalet el 2003, provinent de l'Equador, amb dotze anys, i es matriculà a 1r d'ESO. Narra el procés migratori com a traumàtic: primer arribà el seu pare; un any i mig després la seva mare; i, finalment, al cap d'un altre any i mig, arribà la Carola María; això implicà canvis en les relacions intrafamiliars: «me alejé de mi padre [...] yo con mi padre, allí en Ecuador [...] éramos de arriba a abajo, y ahora los dos casi no nos podemos ni ver. [...] En cambio, con mi madre, estoy más cerca. O sea, allá era distinto, allá era más con mi padre, y aquí es más con mi madre». El pare treballa en manteniment (reparacions de fusteria i alumini), i la mare en serveis i cura (treballadora en una residència de gent gran).

Les dificultats escolars no es vinculen tant amb qüestions de nivell acadèmic ni lingüístic, sinó, fonamentalment, relacionals i de discriminació (tot i que més relacionades amb «novatadas» que no pas amb qüestions ètnicoracials).

Destaca negativament del sistema educatiu català la relació alumnat-professorat, que considera excessivament laxa o —fins i tot— basada en la falta de respecte; considera que a l'Equador hi ha «más respeto que lo que uno tiene aquí. Porque allí [...] faltarle el respeto a un profe no puedes [...] a mí no me gusta mucho eso».

La seva trajectòria acadèmica a l'ESO va ser positiva, s'autoidentifica com una bona estudiant (però no «empollona»). A diferents nivells (familiar, escolar, personal) la continuïtat postobligatòria es percebia com a plausible i positiva; però —i en contra de l'orientació explícita del tutor d'institut— no es matriculà a batxillerat, sinó en una formació no reglada (hostessa de vol, amb dues amigues), privada i d'alt cost econòmic, i credencial no homologat. Narra aquesta elecció com fruit del desconeixement de les vies i del camp escolar català. Posteriorment, es matriculà a batxillerat; en el futur, dubta entre la continuïtat entre CFGS o universitat.

El procés migratori està en procés de redefinició: pare i mare volen gaudir de la jubilació a l'Equador. Ella preveu un conflicte potencial: «yo ahí sé que tendré problemas con él porque yo no me quiero ir todavía. Entonces [...] Yo me quiero quedar aquí, conseguir un trabajo, y cuando consiga dinero, luego ya sí volver a mi país [...] pero ya no para quedarme, sino de visita».

La trajectòria de la Carola María inclou: *a)* un itinerari d'èxit acadèmic, superant dificultats afegides del procés migratori, tant personals (canvis intrafamiliars percebuts negativament, dol migratori o síndrome d'Ulisses) o relatius a les diferències entre sistema educatiu en origen i destinació (p. ex., relació alumnat-professorat); *b)* l'elecció dels ensenyaments postobligatoris es dona amb una informació incompleta sobre les regles de joc del camp escolar català (p. ex., desconeixement del valor de les vies); això ha dificultat i allargat la transició escolar, però no ha desembocat en abandonó escolar; addicionalment, la pressió del grup d'iguals també ha condicionat aquesta elecció; *c)* l'estratègia migratòria familiar conté elements potencialment contradictoris: el final de la vida laboral paterna i materna reforça el projecte de retorn, mentre que la continuïtat acadèmica de la Carola María reforça l'establiment definitiu a destinació.

## *2.d. Luisa. Grau superior a pesar del paternalisme del paradigma del dèficit*

La Luisa arribà a l'Hospitalet de Llobregat el 2007, provinent del Perú, amb quinze anys, a 3r d'ESO. Tant el pare com la mare havien arribat anteriorment a Catalunya: ell treballa a la construcció i ella en el sector comercial (xarcutera en un supermercat).

La incorporació de la Luisa es va fer a través de l'aula d'acollida, que narra com una experiència decebedora. En primer lloc, no va arribar a dominar la llengua catalana com hauria desitjat. Critica l'estructura, que barrejava perfils amb necessitats lingüístiques diametralment oposades (i assenyala la nacionalitat marroquina). També considera que parteix d'un coneixement acadèmic excessivament baix: «yo me desubiqué un poco. Porque, por ejemplo, aquí, yo que sé, cuando tú llegas, piensan que no sabes. Y entonces te ponen a hacer sumas y restas. [...] yo por ejemplo allá [en Perú] [...] había hecho los logaritmos. [...] te tratan así como si no sabes [nada]».

De la seva trajectòria a l'ESO destaca negativament aspectes relacionals i, positivament, organitzatius i pedagògics. Critica la relació alumnat-professorat, que considera poc respectuosa (el professorat s'ho pren tot a «cachondeo»). Valora positivament que l'institut practiqui l'agrupació per nivells; ella fou assignada al grup de nivell acadèmic alt.

Es graduà d'ESO amb relativa facilitat; les preferències personals i familiars, i també l'orientació del tutor, assenyalaven batxillerat; i així es matriculà al batxillerat humanístic. En el futur dubta entre la universitat o CFGS d'Arts Plàstiques i Disseny. La seva prioritat és la continuïtat acadèmica als ensenyaments superiors, i no preveu la inserció laboral.

En la trajectòria de la Luisa hi destaquen: *a)* un procés migratori tardà (quinze anys, arribada a segon cicle d'ESO), que inclou dificultats amb l'aula d'acollida (didàctica de la llengua catalana, nivell baix —atribuïts a paternalisme i paradigma del dèficit—); *b)* això no exclou, però, la incorporació en el grup de nivell acadèmicament superior, la graduació escolar i la continuïtat a batxillerat; *c)* la seva preferència passa per accedir a nivell educatiu terciari/superior; de totes maneres, la superioritat de les vies acadèmiques per sobre de les professionals només té lloc a determinats nivells (batxillerat > CFGM) però no en d'altres (universitat, CFGS).

### 3. Thomas: la via noble. Universitat com a arma compensatòria

El Thomas va néixer a l'Equador, arribà a l'Hospitalet de Llobregat amb tretze anys, i es matriculà a 2n d'ESO. Anteriorment, hi havia arribat el seu pare; cinc anys després, hi arribaven el Thomas, la seva mare i els seus germans.

La trajectòria acadèmica es caracteritzava per les dificultats relacionals, més que no pas acadèmiques (amb l'excepció de petites dificultats amb la llengua catalana), en contra de les seves expectatives inicials: «Yo me imaginaba que el colegio iba a ser súper difícil y tal. [...] me lo imaginaba más como un colegio de éstos que ves en la tele, ¿no? Qué [los alumnos] son muy listos y van súper con traje, ahí todos, así. Pero no, llegué aquí y me encontré con un personal que va ahí vestido muy raro, que no estudian, que les gritan a los profesores». Destaca negativament la relació alumnat-professorat, i en responsabilitza aquest últim. Admet que les seves expectatives i percepcions poden estar esbiaixades pel seu origen acadèmic, ja que a l'Equador assistia a un col·legi privat estricte.

Tant les pressions familiars (pare, mare, germà), com el tutor d'institut, l'orientaren vers batxillerat, per dues raons. D'una banda, perquè consideraven que els CFGM representaven un nivell acadèmic més baix; i, de l'altra, l'accés a la universitat (el somni del Thomas).

El Thomas narra l'existència d'una discriminació per raó d'origen, propera al racisme subtil —més que no pas obert o explícit. La superació d'aquesta discriminació no passa per una oposició frontal i col·lectiva (de caràcter ideològic o polític), sinó —des d'una estratègia individual— en la compensació acadèmica: «Yo tengo la idea que si soy algo, si soy bueno en algo y lo puedo demostrar, ésa es mi arma [...] Si no lo soy [bueno en algo], y me discriminan, yo lo tomaré como que es culpa mía, porque yo no soy bueno en eso, y él es mejor». Aquesta «arma» és el títol acadèmic, especialment els universitaris. En absència de títol, però, haurà de «trabajar por ejemplo de peón, o de reponedor, y donde sé que mi jefe, que es español, me va a discriminar. Pero yo sé que no tengo nada, que yo he entrado ahí porque no he estudiado nada [...] Y yo no me lo tengo que tomar, no a bien, pero tampoco a mal, tengo que estar neutral. No puedo alzar me para decirle que no me discrimine, porque yo sé que es mi culpa: no haber estudiado, no haber hecho algo bien, para poder ser mejor que él, que me está discriminando». De manera congruent a aquesta estratègia, el Thomas actualment s'està «armant» a través de l'estudi d'un grau universitari —enginyeria industrial. D'altres dels seus companys (tant espanyols com sud-americans) han optat també per aquesta elecció, i fins i tot coincideixen a la mateixa universitat.

En la trajectòria del Thomas s'hi observa: a) una transició escolar caracteritzada per l'èxit acadèmic; en part, això ho vincula a elements relatius al sistema educatiu en origen (particularment, de l'escolarització en una institució privada, amb un alumnat de classe social alta); b) les preferències en la continuïtat postobligatòria passen per batxillerat, considerada com la via acadèmica, privilegiada i natural per a accedir a la universitat, i c) aquestes preferències són coincidents amb les del grup d'iguals —compost per alumnat tant autòcton com immigrant d'origen sud-americà.

### 4. Conclusions

Aquest article exposa l'anàlisi de transicions escolars, particularment de joves immigrants d'ascendència sud-americana, en especial en acabar l'etapa secundària obligatòria. Per a fer-ho, s'ha utilitzat una estratègia metodològica mixta, combinant una aproximació macroquantitativa que exposa tipologies d'itineraris (a partir de les dades del Departament d'Ensenyament i de l'anàlisi de l'ETEFIL) i, alhora, una aproximació micro (a partir d'un treball de camp qualitatiu) que il·lustra aquelles tipologies a través de trajectòries particulars, amb els seus mecanismes explicatius de caràcter longitudinal i biogràfic.

D'una banda, l'anàlisi quantitativa ha permès identificar quines són les característiques fonamentals dels itineraris de l'alumnat, tant autòcton com estranger, en termes de graduació en els ensenyaments obligatoris com de preferències en els ensenyaments postobligatoris (a través de les

diferents presències en GM i batxillerat). Ahora, s'han establert els itineraris estadísticament més rellevants: no continuïtat al sistema educatiu (amb graduació en ESO o sense); continuïtat en la secundària superior (batxillerat i GM); i continuïtat a estudis superiors —particularment universitaris— (García *et al.*, 2013).

D'una altra banda, les trajectòries han permès identificar una sèrie de mecanismes rellevants en termes de condicionar les transicions escolars (Termes, 2013), com ara:

El procés migratori condiona fortament les transicions escolars i laborals de l'alumnat nouvingut. D'una banda, aquests processos poden generar vulnerabilitat en fills/es —especialment quan migra la mare— (Suárez-Orozco, 2001), fet que pot tenir com a conseqüència l'emergència del dol migratori (Carbonell, 2006) o la síndrome d'Ulisses (Achotegui, 2002). Ahora, el procés migratori pot generar expectatives intergeneracionals de mobilitat social ascendent (atribuïdes als fills/es), en què l'escola i les credencials es consideren «ascensor social» per antonomàsia (García Borrego, 2011; Feixa, 2008). De totes maneres, la crisi econòmica ha truncat el plantejament d'aquestes estratègies (Aja *et al.*, 2011), p. ex., amb relació a la qüestió del retorn o l'establiment definitiu en destinació, cosa que pot implicar tensions intergeneracionalment (entre estratègies paternes i filials). Ahora, el procés migratori implica diferències comparatives entre els sistemes educatius en origen i destinació, p. ex., en termes lingüístics (també en l'alumnat sud-americà, vegeu Trenchs-Parera *et al.*, 2014), pedagògics i didàctics, curriculars i de contingut, o la relació alumnat-professorat —entre d'altres.

Amb relació a aquest últim punt, l'aula d'acollida és un dispositiu fonamental. Si bé hi ha formes molt diferents d'aquesta aula (Siqués, 2008), alguns elements que cal tenir en compte són la seva estructura (per edats, nacionalitats), estratègies lingüístiques (relacionades amb el temps d'estada i família lingüística de l'alumnat nouvingut), forma d'entrada i sortida, o expectatives envers l'alumnat (p. ex., paternalisme, paradigma del dèficit). En aquest sentit, són especialment importants —ahora que sovint poc visibles— les expectatives del professorat, si bé molt diferenciades segons nacionalitats (Nusche, 2006; Rodríguez Izquierdo, 2010; Ballestín, 2008; Termes, 2015). Ahora, tot i que es tracta d'una estratègia organitzativa escolar que afecta el conjunt de l'alumnat, les agrupacions per nivells poden tendir a tenir un caràcter particularment etnificat —i sobrerrepresentar l'alumnat immigrant— (Carrasco, 2006). Un altre element relacionat amb el procés migratori és el poc coneixement del camp escolar català (valor de les vies i credencials, homologacions, etc.), fet que genera desorientació entre l'alumnat nouvingut. Ocasionalment, les trajectòries han mostrat la importància qualitativa —però no quantitativa— de problemes vinculats a violència interètnica o de bandes juvenils (per a una lectura crítica i desestigmatitzadora del fenomen, vegeu Feixa, 2008). Ara bé, les vivències i experiències, percepcions i significacions, atribuïdes tant a la violència interètnica com a la discriminació ètnica (o racisme) són fortament desiguals; i, ahora, també ho són les estratègies que s'activen, d'entre les quals destaquen les de replegament i compensació (Fernández Enguita, 1991; Carrasco, 2006).

Paral·lelament, els itineraris de l'alumnat immigrant es veuen condicionats per factors que també són comuns en l'alumnat autòcton de classes similars; p. ex., experiències escolars poc satisfactòries —*disengagement*—, o la relació amb el grup d'iguals (com les pressions pro/antiacadèmiques, o la influència en les orientacions, etc.). O, també, l'ambivalència —i conflicte potencial— entre la inserció laboral i la continuïtat acadèmica, especialment en temps de precrisi econòmica (Merino, 2013).

Igualment, l'orientació escolar —de l'alumnat autòcton i no autòcton— segueix unes pautes que es caracteritzen per l'existència del doble graduat escolar i del títol «condicionat» en determinats casos (Merino i García, 2007). Aquestes pautes obeeixen a importants diferències de prestigi entre batxillerat i formació professional, tant per part de l'alumnat com del professorat. De totes maneres, a pesar de la persistència de la retòrica sobre el reduït pes de la formació professional, en l'última dècada n'ha augmentat significativament la matriculació; de tal manera que a Catalunya el pes de l'FP és similar al dels països del seu entorn. Addicionalment, la presència de l'alumnat en les diferents vies (batxillerat, CFGM, CFGS, PQPI) està condicionada fortament per factors vinculats a nacionalitats i processos migratoris. Seguint l'esquema de Boudon (1983), s'han identificat

tant efectes primaris (p. ex., taxes de graduació a l'ESO) com secundaris (p. ex., diferències en l'estructura de preferències —acadèmiques i professionalitzadores—).

Com a corollari, i en un pla més metodològic, l'èmfasi en el caràcter longitudinal ha permès focalitzar el caràcter subjectiu de les transicions acadèmiques i laborals (vivències i experiències; significats i percepcions atribuïdes; preferències, eleccions i estratègies; etc.) i, així, evitar centrar-se exclusivament en una perspectiva institucional-sistèmica (García, Merino i Quesada, 2006). P. ex., el cas del Jeffers permet copsar les diferències en el sentit subjectiu (exitós, positiu) i institucional (fracàs) de les transicions escolars.<sup>5</sup> Igualment, aquesta perspectiva longitudinal ha estat clau per a concebre de manera més complexa l'abandó escolar, i també les entrades i sortides del sistema educatiu formal —tal com mostra el cas del Ronald. Així ho mostra també l'anàlisi de l'ETEFIL, en què la sortida del sistema educatiu no implica sempre l'abandó definitiu dels estudis (García *et al.*, 2013), i en què destacava el rol fonamental dels PQPI com a dispositiu de segona oportunitat (vegeu, p. ex., Martínez-Novillo, 2015; Blasco i Casado, 2013; Termes, 2013). Alhora, el caràcter longitudinal també permet copsar les afectacions mútues entre diferents mecanismes explicatius al llarg del temps (Merino i García, 2007), p. ex.: entre èxit acadèmic i expectatives de continuïtat escolar (Merino, 2002); entre l'orientació acadèmica i la composició del grup d'iguals (Portes, 2010); o entre les relacions interètniques i l'autoidentificació ètnica (Fordham, 1996); etc.

També, com a corollari, en les trajectòries els mecanismes han aparegut de manera irregular i no mecànica. Ans al contrari, la seva presència ha estat de manera combinada (a través de sumatoris i neutralitzacions; Bonal, 2003) i no mecanicista/determinista: ni en la seva intensitat (alguns cops clau, d'altres a penes perceptibles) ni en el seu sentit (poden incidir de manera contraposada en els itineraris). Justament, l'aportació de trajectòries individuals és un recurs metodològic que permet copsar la relació entre mecanismes (sumatoris/neutralitzacions) i també la varietat en termes d'intensitat i sentit dels mecanismes.<sup>6</sup>

## 5. Bibliografia

- ABAJO, José E.; CARRASCO, Sílvia (2006). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos de España*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa): Instituto de la Mujer. (Mujeres en la Educación)
- ACHOTEGUI, Joseba (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Mayo.
- AJA, Eliseo [et al.] (coord.) (2011). *Inmigración y crisis económica: Impactos actuales y perspectivas de futuro*. Barcelona: CIDOB (Centre d'Informació i Documentació Internacional a Barcelona).
- ALEGRE, Miguel Ángel; BONAL, Xavier (2003). *Apropiaciones escolares: Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro: F. J. Bofill.
- ALONSO, Luis Enrique (1994). «Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa». A: DELGADO, José Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, p. 225-240.
- BALLESTÍN, Beatriz (2008). *Immigració i identitats a l'escola primària: Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Tesis doctoral dirigida per S. Carrasco. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

5. En aquest sentit, la distinció entre èxit acadèmic i èxit escolar (Bonal, 2003) és especialment útil per a distingir el sentit subjectiu i l'institucional de la trajectòria escolar.

6. P. ex., el paper de la família i les expectatives familiars és especialment important en dos casos, però, mentre que en un cas és sinònim de persistència (Carlos), en d'altres afavoreix l'allunyament de la institució escolar (Jennifer). El mecanisme de compensació ha estat l'estratègia utilitzada en el cas del Thomas, però no en la resta. La pressió del grup d'iguals pot conduir a conductes més acadèmiques (Luisa, Carola María i el mateix Thomas), però també a antiacadèmiques (el cas del Ronald, amb la seva participació en grups *latinos*). I, també, és molt evident en la discriminació: en la seva percepció, la seva afectació, i els agents que la provoquen (alumnat, professorat). En aquest sentit, els mecanismes tenen un caràcter relativament indeterminat o no mecanicista.



- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (1988 [1967]). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder.
- BLASCO, Jaume; CASADO, David (coord.) (2013). *Avaluació dels programes de qualificació professional inicial*. Barcelona: Ivàlua - Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- BOUDON, Raymond (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- CARBONELL, Francesc (2006). *L'acollida: Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Barcelona: Eumo.
- CASAL, Joaquim (2011). «Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes». *Papers: Revista de Sociologia*, núm. 96 (4), p. 1139-1162.
- CASAL, Joaquim; GARCÍA, Maribel; MERINO, Rafael; MIGUEL QUESADA, Francesc Josep (2006). «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición». *Papers: Revista de Sociologia*, núm. 79, p. 21-48.
- (2007). «Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo». *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 22.
- COORDINACIÓ PTT - SERVEI DE PROGRAMES DE TRANSICIÓ (2008). *Resum de dades principals i valoració*. Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2011). *Estadística de l'educació. Sèries anuals de règim general*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- FEIXA, Carles (2008). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1991). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- FERRER, Ferran (ed.); CASTEJÓN, Alba; CASTEL, José Luis; ZANCAJO, Adrià (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- FORDHAM, Signithia (1996). *Blacked out: Dilemmas of race, identity and success at capital high*. Chicago: University of Chicago Press.
- GARCÍA, Maribel; CASAL, Joaquim; MERINO, Rafael; SÁNCHEZ, Albert (2013). «Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria». *Revista de Educación*, núm. 361.
- GARCÍA, Maribel; MERINO, Rafael; CASAL, Joaquim (2006). «Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria». *Sociología del Trabajo*, núm. 56.
- GARCÍA BORRERO, Iñaki (2011). «La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico?». *Papers: Revista de Sociologia*, vol. 96 (1), p. 55-76.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2005). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral (ETEFIL)*. Madrid: INE.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- MARTÍNEZ-NOVILLO, Javier Rujas (2015). «La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis?». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 8 (1).
- MERINO, Rafael (2002). *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE*. Tesis doctoral dirigida per Jordi Planas. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2005). «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual». *Témpora*, vol. 8, p. 211-236.
- (2013). «Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21 (66), p. 1-18.
- MERINO, Rafael; GARCÍA, Maribel (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- MERINO, Rafael; LLOSADA, Joan (2007). «¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles». *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, vol. 10, p. 215-244.
- MIGUEL QUESADA, Francesc Josep (2002). *Hacia un modelo metodológico interpretativo de las prácticas de consumo*. Tesis doctoral dirigida per Carlos Lozares. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia.
- NUSCHE, Deborah (2006). «Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003». *OCDE working papers* [en línia].
- PORTES, Alejandro (coord.) (2010). «Moving ahead in Madrid: Aspirations and expectations in the Spanish second generation». *International Migration Review*, núm. 44 (4), p. 767-801.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María (2010). «Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección». *Educación XX1* [Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia], núm. 13 (1), p. 101-123.



- SIQUÉS, Carina (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.
- SUÁREZ-OROZCO, Carola; SUÁREZ-OROZCO, Marcelo (2001). *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- TERMES, Andreu (2012). «La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites». *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 5 (1), p. 58-74.
- (2013). *La incorporació de l'ètnia en l'anàlisi de les trajectòries escolars i laborals: Itineraris de joves sud-americans a l'Hospitalet de Llobregat*. Tesis doctoral dirigida per Rafael Merino. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia.
- (2015). «Galatea and Pygmalion glances: Perception and strategies of the 'other' in front of (pre)judices». *Race Ethnicity and Education*, p. 132-145. ISSN 1361-3324.
- TRENCHS-PARERA, Mireia [et al.] (2014). «La normalització del cosmopolitisme lingüístic entre els joves del segle XXI? Una exploració de les ideologies lingüístiques a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 24, p. 281-301.